
This is the **published version** of the bachelor thesis:

Rius Miralles, Joan; Puente Rodríguez, Sílvia, dir. Nova Filantropia a Catalunya?
: el cas de l'Escola Nova 21. 2017. 32 pag. (1211 Grau en Pedagogia)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/202565>

under the terms of the  license

Treball Fi de Grau - Pedagogia



Universitat Autònoma de Barcelona

Nova filantropia a Catalunya?: el cas de l'Escola Nova 21



14/06/2017

AUTOR

Joan Rius Miralles - 4rt curs

TUTORA

Sílvia Puente

Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social

PROFESSORAT DEL TRIBUNAL

Montserrat Rodríguez

Anna Díaz

(Departament de Pedagogia Aplicada)

Xavier Santos

(Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social)

Índex:

0.Resum / Resumen / Abstract	2
1.Introducció	2
2.Marc teòric	3
2.1 Què entenem per vella filantropia	3
2.2 Factors que han afavorit el pas de la VF a la NF	4
2.3 Educació i Globalització	4
2.4 Què és la NF?	6
2.5 Les pràctiques de la NF en l'àmbit educatiu	7
2.6 Implicacions de la NF per a l'educació	11
2.7 Taula resum dels aspectes principals de les pràctiques NF	12
3.Objectius generals i específic	12
3.1 Objectius de recerca	12
4.Disseny de la recerca	12
4.1 Per què Escola Nova 21?	12
4.2 Metodologia	12
5 i 6. Anàlisi i interpretació de les dades i discussió dels resultats	14
7. Conclusions i propostes	21
8.Consideracions finals	23
9.Bibliografia i Webgrafia:	24
Annexes	30

0- Resum / Resumen / Abstract:

Català: Aquest treball pretén analitzar el cas de l'Escola Nova 21, i a partir d'una revisió bibliogràfica sobre les aspectes i característiques principals de les pràctiques de Nova Filantropia, establir si en el marc del programa Escola Nova 21 s'estan realitzant aquestes pràctiques. Comptarà amb un repàs teòric sobre el context en què va evolucionar la filantropia envers les seves perspectives actuals, un repàs sobre el concepte de Nova Filantropia, les pràctiques més habituals de Nova Filantropia, les seves implicacions per a la relació de l'estat amb l'educació i finalment un resum tabulat de les característiques principals. Per acabar, s'analitzarà a través d'un estudi de cas qualitatiu el cas de l'Escola Nova 21, per determinar si practica la NF.

Castellà: Este trabajo pretende analizar el caso de la Escuela Nova 21, y a partir de una revisión bibliográfica sobre los aspectos i características principales de las prácticas de Nueva Filantropía, establecer si en el marco del programa Escola Nova 21 se están realizando estas prácticas. Contará con un repaso teórico sobre el contexto en que evolucionó la filantropía hacia sus perspectivas actuales, un repaso sobre el concepto de Nueva Filantropía, las prácticas más habituales de la Nueva Filantropía, sus implicaciones para la relación del estado con la educación y finalmente un resumen tabulado de las características principales. Por último, se analizará a través de un estudio de caso cualitativo el caso de la Escuela Nueva 21, para determinar si practica la NF.

English: This work aims to analyze the case of the Escola Nova 21, and through a literature review on the practical aspects and main characteristic of New Philanthropy, pretends to establish if in the context of the Escola Nova 21 are these practices taking place. It will be a theoretical review on the context in which philanthropy evolved towards its current perspective, a conceptualization of New Philanthropy, a review on the most common practices in New Philanthropy, and their implications for the relationship between the state and education. Finally, a tabulated summary of the main features of the New Philanthropy. At the end, it will analyze through a qualitative case study of the Escola Nova 21, whether the program practices New Philanthropy or not.

1- Introducció:

El present treball versa sobre la Nova Filantropia¹ i l'existència de pràctiques de **NF** en el context català; en concret dins el marc del programa **Escola Nova 21**. L'elecció de la temàtica s'ha efectuat pensant en termes d'adequació al context, tenint en compte el ressò mediàtic que ha tingut el programa, les implicacions per al debat educatiu que ha generat, i la incidència que ha tingut en un projecte de gran abast en el que la diputació de Barcelona, i altres agents públics i privats han assumit els preceptes del programa per engegar-lo a més de 480 centres de tot Catalunya. A més, l'àmbit de la **NF** no està estudiat dins l'àmbit català de forma específica, i els únics estudis a nivell estatal dels que es disposa fan referència al context espanyol de forma general. Es comença definint el terme filantropia, i com s'ha entès fins als anys 80', tot seguit s'analitza el context educatiu i global en el que aquesta evolució de la filantropia, i de la seva relació amb el món educatiu, ha tingut lloc. Tot seguit es definirà el terme **NF** i es determinaran

¹ A partir d'ara **NF**.

les pràctiques que la identifiquen. Tot seguit, es veurà com ha influït en la relació de l'estat amb l'educació. Finalment, es presentarà un estudi de cas qualitatiu, estudiant el cas de l'Escola Nova 21, i es discutiran els resultats, contrastant-los amb la teoria, per acabar extraient-ne les conclusions pertinents. S'acabarà per determinar que l'Escola Nova 21 és realitza algunes de les pràctiques de la **NF**, però presenta diferències envers el marc teòric que demostren la necessitat d'investigar més a fons per acabar-ho de determinar fidedignament.

2- Marc teòric:

2.1 Què entenem per Vella filantropia:

La imatge que es té avui dia de la filantropia s'associa moltes vegades als anomenats "països del sud global"; visió molt influenciada per les figures de *mil·lionaris* com Bill Gates, George Soros o Jeffrey Bezos i les seves aportacions filantròpiques; sobretot a països africans. Tanmateix la filantropia tal i com la coneixem avui, com a iniciativa per a solucionar problemes socials complexos, *va nèixer com a resposta als problemes de les societats dels "països del Nord"*; en concret els *problemes vinculats a les capes socials més necessitades* (Villadsen, 2007:5). En concret, la filantropia va nèixer com a reacció a les mancances de les **polítiques de pobres** dels estats occidentals o "del nord" (Villadsen, 2007). Aquestes polítiques de pobres anaven destinades a solucionar els problemes que la pobresa comportava per a la societat, sobretot els relacionats amb la productivitat (Díez, 2014: 48). Tal com explica Díez (2014:46) , el estat aplicava aquestes polítiques per acabar amb dos tipus de **pobresa**: la **voluntària** i la **involuntària**.

La filantropia va ser la reacció de les grans fortunes, sobretot a partir de la segona meitat del segle XIX a les polítiques de pobres. Es defensava que aquestes polítiques suposaven una **donació de diners indiscriminada** (Villadsen, 2007: 5-6). Es buscava una forma més pragmàtica de contribuir filantròpicament als problemes socials que la que s'estava donant per part dels governs (Villadsen, 2007), però per fer-ho es creia necessari considerar la pobresa com a factor "individual", sent la "voluntat" del individu el factor clau per a solucionar-la. Per tant, la filantropia porta un pas més enllà la diferenciació de pobreses *voluntàries* i *involuntàries* que feia l'estat, i passa a considerar que totes les pobreses són voluntàries, que totes són una qüestió d'esperit (Villadsen, 2007:7) desvinculada dels elements socio-estructurals, fet que dóna lloc al lema de l'anomenada **Vella Filantropia**², i que també ho serà (implícitament) de la **NF**: "**Help them to help themselves**" (ajuda'ls a ajudar-se a si mateixos). Aquesta asseveració ja es trobava implícita en les primeres accions de les fundacions del segle XIX (Carnegie, 1906). Aquest enfocament s'allunya de la concepció més "clàssica" de la filantropia, entesa com una acció virtuosa, o com a pietat cristiana (Sulek, 2010:3), i s'apropa a una concepció més propera a la inversió monetària, a la lògica de les fundacions com a dipositàries de les inversions, i com a principals encarregades de les tasques filantròpiques (Oh i Srivastava, 2010:3). El context de postguerra, i el sorgiment i l'enfortiment del estat del benestar (Wilensky, 1974) va propiciar que el factor individual de la pobresa anés perdent rellevància, i es veies substituïda poc a poc per enfocaments holístics que tenien en compte la complexitat de factors que la originaven. Van entrar en joc conceptes com els d'**equitat** (Rawls, 1971). Però la perspectiva de l'estat començaria a perdre embranzida, mentre que perspectives no estatals han començat a obtenir

² En endavant **VF**.

un pes preponderant a l'hora d'abordar **problemes socials**; sobretot a partir dels anys 80', en que el procés de liberalització econòmica encapçalat per Thatcher i Reagan va canviar la tendència. Un exemple és el discurs d'investidura de Reagan: *"el govern no és la solució al nostre problema"*³, referint-se a la pobresa i la necessitat de progrés econòmic (Eikenberry i Mooney, 2006:8). A partir de llavors, el paper de les organitzacions no governamentals quant a desigualtat i pobresa ha anat en augment. I també el de la filantropia. Per tant, tot i que la perspectiva estatal envers la pobresa ha anat canviant a partir de la segona meitat del segle XX, la premissa del "ajuda'ls a ajudar-se a si mateixos" s'ha mantingut en la filantropia, i ha anat en augment des de l'auge del sector privat i de la seva intervenció en l'àmbit dels serveis públics. Cal relacionar els problemes de pobresa i desigualtat que van impulsar la filantropia amb la seva ràpida expansió amb l'educació, ja que les principals organitzacions que lluiten contra la pobresa i la desigualtat (Banc Mundial i la UNESCO) entenen la educació com a un element clau per la lluita contra aquesta problemàtica (UNESCO 2015, Banc Mundial 2016). La filantropia ha estat la seva lluita contra la pobresa fins a l'àmbit educatiu, fins a ser un actor clau en la definició d'agendes polítiques nacionals i globals (Menashy, 2016).

2.2 Factors que han afavorit el pas de Vella a Nova Filantropia:

Fins el procés de liberalització dels 80' el paper de la filantropia havia consistit en administrar els recursos de capital per a donar-los a qui més els pogués aprofitar, fossin individus, empreses, estats, o d'altres agents (Reckhow i Snyder, 2014). Segons Reckhow i Snyder (2014:8) la **NF** ha passat d'actuar com a "**patrona**" dels més necessitats o d'aquells qui treballen per ajudar-los, a centrar-se en la **implicació política** per tal d'assolir la reforma educativa que respon als seus interessos. La diferència entre les pràctiques que la filantropia havia desenvolupat en els seus orígens i les que començava a desenvolupar a partir dels anys de postguerra van suscitar una diferenciació teòrica (Villadsen, 2007)⁴. Es considera que la **NF** va començar a sorgir a partir dels anys 80' (Villadsen, 2007), i va consolidar-se durant els anys 90' degut al "paradigma de la **governança**" (Jessop, 1998) que es defineix per la **entrada d'actors privats en la definició de les agendes polítiques**, ja no només a nivell nacional, sinó també internacional. les polítiques no les defineixen només els òrgans democràticament per a fer-ho, sinó que entren en joc actors molt diversos; entre ells les fundacions filantròpiques i les organitzacions internacionals (Jessop, 1998). La globalització ha propiciat processos de governança a nivell internacional (Jessop:1998). En l'actualitat, moltes de les polítiques nacionals i internacionals sobre equitat i igualtat d'oportunitats educatives venen marcades per organitzacions internacionals com la OCDE (Schleicher i Zoido 2016, Luengo i Saura, 2015), UNESCO i UNICEF (Menashy i Manion, 2016) i també per les empreses, corporacions i les fundacions filantròpiques (Menashy, 2016).

2.3 Educació i Globalització:

El govern filantròpic de les agendes educatives es deu a molts factors, entre els quals es troben l'auge del neoliberalisme i la globalització.

³ Cita originalment en anglès. La traducció és pròpia. S'indicarà durant el treball les cites que originalment estiguessin en un idioma diferent del català. La traducció sempre serà pròpia excepte quan s'indiqui el contrari.

⁴ Veure **taula 1**, pàgina

2.3.1 Auge de la perspectiva neoliberal: una de les causes de que la filantropia anés guanyant un paper cada cop més important en la intervenció sobre els problemes socials és que el **neoliberalisme** proposa solucions de caràcter **individual** (Oh i Srivastava 2010, Villadsen 2007). Les perspectives **socialista i comunista**, que optaven per la **col·lectivització com a solució dels problemes socials** suposaven una alternativa a les idees neoliberals que va anar perdent força fins a la dissolució de la URSS el 1991 (Villadsen, 2007). La desaparició de alternatives econòmiques i polítiques ha propiciat l'adopció de la perspectiva **neoliberal a nivell global**; perspectiva que entronca amb la **NF** en tant que afronta la pobresa i la desigualtat educativa com a **problemàtiques “principalment subjectives” i individuals** (Villadsen, 2007:12).

2.3.2 Augment de la desigualtat i del nombre de ‘grans fortunes’ a partir de la **desregularització duta a terme per Reagan i Thatcher** (Rajan i Zingales 2003, Hobsbawm i Polito 2000), i de l'**afebliment dels estats de benestar**, augment del dèficit fiscal, alentiment del creixement, estancament o recessió; sobretot a Europa (Roubini, 2011). Una de les conseqüències d'aquests canvis va ser l'**augment de la desigualtat**, fruit de l'augment de la riquesa d'un sector privilegiat de la població (Piketty, 2014). Gràcies a això el nombre de mil·lionaris s'ha disparat des de principis dels 80', i el creixement és exponencial, fins al punt que el nombre de mil·lionaris el 2008 era ja el doble que el 2003, només cinc anys abans (Bishop i Green 2008: 34-35). Aquesta acumulació de capital ha permès que s'invertís més quantitat de capital en problemes socials, fins que les quantitats aportades per els grans capitals rivalitzessin fins i tot amb la aportada pels estats a través de la AOD⁵ (Oh i Srivastava 2010, Baur i Srivastava 2016).

2.3.3 Context de crisi del estat del benestar com a impuls dels discursos pro-neoliberalisme: en aquest sentit, Bernal i Lorenzo (2012:5) ja esmenten com alguns think tanks i fundacions del context espanyol (entre elles la FAES) critiquen el model de estat del benestar, i aposten per un estat generador de mercat; mercat que un cop possibilitat s'autoregula a ell mateix. A nivell internacional també en tenim exemples, com la proliferació de **crítiques envers la AOD** (Oh i Srivastava 2010, Baur i Srivastava 2016), que **comencen a advocar per les aportacions privades, en detriment de l'ajuda oficial dels estats, entenent que aquesta última és “inefectiva i ineficient”**. Fins i tot en alguns casos se l'acusa d'haver “empobrit encara més els països pobres” i es defensa la necessitat de “desmantellar-la” (Baur i Srivastava, 2016:435).

2.3.4 L'aparició de les organitzacions internacionals i la seva capacitat d'influència en les agendes polítiques: els papers de la OCDE, les Nacions Unides a través de la UNESCO i UNICEF (Menashy i Manion, 2016, Schleicher i Zoido, 2016) , el Banc Mundial (Jones, 2007) i la Unió Europea (Orbie i Versluys, 2009) han sigut **protagonistes a l'hora de dirigir les agendes educatives globals**. Aquestes organitzacions **promouen la participació del sector privat** com a un element important **per a aconseguir els objectius de les agendes educatives compartides**; fet que explica perquè el sector privat s'involucra cada cop més activament en la definició i l'execució de les agendes educatives estatals i globals (UNESCO, 2000, OCDE, 2012, European Commission, 2003). Entre els agents del sector privat que han entrat a contribuir en la elaboració de les agendes nacionals i internacionals es troben les **fundacions filantròpiques** (Ball 2008, 2009a, 2016, Oh i Srivastava 2010 2016, Saura 2016b, Olmedo 2016).

⁵ Ajuda Oficial al Desenvolupament.

2.3.5 Influència de la perspectiva neoliberal en les polítiques educatives dels estats: en aquest sentit, el **paper de la OCDE** és clau. Aquest element està molt relacionat amb l'anterior, en el sentit que **el discurs de la OCDE ha influït molt en la discussió nacional i global sobre educació** (Schleicher i Zoido, 2016) i per tant, també en els objectius proposats per d'altres instàncies que operen des del àmbit públic/estatal com la UNESCO i la Comissió Europea. Afirmar Woodward, 2009 (citada a Lingard i Sellar, 2016:359), la OCDE "planta les llavors" per al "consens internacional i la cooperació" que permetrà als estats enfocar els problemes socials sumant esforços i mirant cap a la mateixa direcció. **La creació de les agendes educatives nacionals i globals a través de la OCDE s'ha vist imbuïda de la perspectiva neoliberal** (Rodríguez 2014, Saura 2015 2016b). La OCDE proposa "governar a partir de les 'xifres'", i és a través d'aquesta posició de suposada **neutralitat científica** des de la qual exposa la seva perspectiva neoliberal (Saura, 2015:11). Aquesta política de "governar a partir de les xifres" té relació amb el focus en els **resultats** (*outcomes*) de la **NF** (Saura 2016b, Olmedo 2016, Ball 2016).

2.4 Què és la NF?

Podem entendre la **NF** com un seguit de **pràctiques** que duen a terme uns *actors determinats*, en un *lloc i moment concret*, que són activitats sense *ànim de lucre*, que compten amb el **suport econòmic** dels **grans capitals** (tant d'individus com de corporacions i/o fundacions) i que apliquen **alguns dels pressupòsits, discursos i pràctiques** del sector privat i el món empresarial per a solucionar **problemes socials**. Aquestes pràctiques dutes a terme per diferents actors es cohesionen dins les **xarxes de governança** (i en concret, a través de **xarxes de polítiques**); que els permeten generar **discurs** que s'adaptin a les seves perspectives i interessos comuns i, en última instància, **mobilitzar polítiques** entre sectors (privat-públic) que els permetin assolir **un rol influent** en la definició de la **política educativa**.

El concepte de "**xarxa de governança**" prové de l'àmbit de les ciències polítiques; en concret de l'estudi del que s'ha anomenat com **governança**. Aquest terme és encara molt controvertit a nivell teòric (Flinders i Wood, 2014), tanmateix, la definició que més s'ajusta a la perspectiva del sector educatiu, així com al focus d'aquest treball, que és la proposada per Rhodes (2007: 5); de la **governança** com a govern de les polítiques públiques (locals, estatals o internacionals) "amb i a través de xarxes" d'actors; que agrupen actors estatals i no-estatals. Aquestes xarxes han sigut anomenades: **xarxes governança**. Dins d'aquestes, els grups d'actors (entre ells les fundacions filantròpiques) que les aprofiten per a influir les agendes públiques educatives s'anomenen **xarxes de polítiques** (*policy networks*). Aquestes **xarxes de polítiques** són "un seguit d'unions formals i informals entre diversos actors, estatals i no-estatals, estructurades al voltant d'interessos compartits en relació a la creació de polítiques i la seva implementació" (Rhodes, 2007: 3). Per tant, la **governança** és una forma de govern de les polítiques públiques a través de **xarxes de polítiques**; xarxes amb "un alt nivell d'autonomia envers l'estat" (Rhodes, 2007:5).

2.4.1 La definició de la Nova Filantropia com a "pràctiques de NF"?

Quan parlem de **NF**, parlem de **pràctiques de NF** (pràctiques de **NF**) i dels **actors que les duen a terme**, però mai d'un tipus d'actor concret. No hi ha "actors neo-filantròpics" *stricto sensu*, sinó que hi ha actors que practiquen la **NF**. Això és degut a que la diversitat de pràctiques dels actors filantròpics és molt alta, i un mateix actor pot estar practicant la **NF** en un context, i no fent-ho en un altre. A més, pot estar involucrat amb un rol "**x**" en una **xarxa de governança** en un país

o regió específica, i en un altre país o regió estar involucrat en una xarxa distinta amb un rol completament diferent. De fet, fins i tot és possible que un actor desenvolupi rols diferents dins d'una mateixa xarxa i en una mateixa regió o país, si cada rol cerca propòsits diferenciats. Stephen Ball (2008:14) afirma que les pràctiques de **NF** emergeixen a través de “**xarxes complexes i disperses**” d'actors que poden desenvolupar rols diferents en un mateix moment i en un mateix territori a través de projectes diversos. Per tant, segons Ball, “**intentar categoritzar aquestes xarxes disperses i complexes en “termes de rols” concrets és inútil** (Ball, 2008:14). En aquest sentit Ong (2012:2) parla de la necessitat d'abordar l'anàlisi de les **xarxes de governança** “de situacions heterogènies i contingentment provocades” per les relacions dels actors entre ells, i abandonar les posicions més abstractes que atorguen rols estàtics. Per tant, la única forma de definir la **NF** és a través de les pràctiques, i de veure si aquestes pràctiques són les considerades com a pràctiques de **NF**; degut a que integren elements del sector privat i el món empresarial en els processos de **reforma educativa**.

2.5 Les pràctiques de la Nova Filantropia en l'àmbit educatiu:

A partir de la revisió teòrica s'ha elaborat una classificació i agrupament de les **principals pràctiques de NF** en tres grups principals:

- 2.5.1 creació de xarxes de polítiques
- 2.5.2 mobilitat de polítiques
- 2.5.3 creació de discurs

2.5.1 Creació de xarxes de polítiques:

La influència en la política educativa a través de les **xarxes de polítiques** és un dels elements claus de la **NF**. El **govern de les polítiques públiques** ha canviat d'un **plantejament jeràrquic** (basat en la burocràcia estatal, on cada actor té un rol determinat; sent el rol de l'estat el de definir les polítiques públiques educatives) cap a un **plantejament heteràrquic** (Ball 2016, Olmedo 2016). Aquest sistema relacional heteràrquic es caracteritza per basar-se en **relacions “d'autoritat informal”** canviants i més flexibles que les relacions burocràtiques d'autoritat formal; així com en **relacions intersectorials**; relacions estretes entre els sectors estatal, privat i tercer sector (Ball, 2008:1-3). Aquest fenomen resulta en un “**estat policèntric**” que governa a nivell jurídic, però que no és el epicentre únic (i a vegades ni tan sols el més important) on es prenen les decisions sobre polítiques educatives. Ball (2008:1) afirma que “l'estat, tot i que no impotent, depèn d'una basta diversitat d'actors polítics estatals i no-estatals”. Les **xarxes de polítiques** es componen d'actors molt diversos; i un dels actors que més hi influeix en el camp educatiu és la **filantropia** (Lubienski, 2016). Ball (2012a 2012b 2016, Olmedo, 2014 2016, Au i Lubienski 2016) afirmen la influència de les **xarxes de polítiques** com a potenciadors de les pràctiques de **NF** dins del camp de l'educació. De fet, Olmedo (2016:2) parla de la **governança filantròpica** de les polítiques educatives. Segons Reckhow i Snyder (2014) el mètode empleat és la creació de xarxes que aglutinin molts actors filantròpics amb valors i objectius similars

col·laborant en major o menor mesura, i així concentrar el **capital econòmic** i el **capital de xarxa**⁶. Les relacions acaben aportant “beneficis emocionals, financers i pràctics” (Ball, 2016:8).

Totes les pràctiques de **NF** s’efectuen **sempre dins d’aquestes xarxes de polítiques**; ja que, tant la **mobilitat de polítiques** com la **creació de discurs** es vehiculen en relació als actors que formen aquestes xarxes. La pràctica més habitual de la **NF** en aquestes xarxes és **l’agrupació coordinada** dels actors (Reckhow i Snyder 2014, Au i Lubienski, 2016). Per demostrar aquesta tendència Reckhow i Snyder (2014:5-7) estudien les donacions dels 15 donants més importants en quantitat de dollars invertits en institucions filantròpiques dedicades a l’educació dels Estats Units. Es pot veure la tendència dels grans donants a actuar de forma coordinada. Tanmateix, la tendència a agrupar-se de forma coordinada va en augment. L’estudi abasta els anys entre el 2000 i el 2010. **L’any 2000** no es pot generar cap xarxa de polítiques amb les dades estudiades. **L’any 2005** es poden apreciar dues **xarxes de polítiques** diferents⁷; la **xarxa de l’esquerra** està involucrada en la col·laboració directa amb “l’escola tradicional” pública (Reckhow i Snyder, 2014:8). La **xarxa de la dreta**, promou les *charter schools*⁸ i la llibertat d’elecció de centre; per tant dona suport a alternatives educatives a l’escola pública “tradicional” (Reckhow i Snyder, 2014:8). **L’any 2010**⁹ el panorama ha canviat dràsticament; la unió ja no està limitada per un camp concret d’acció (escola tradicional o *charter schools*), sinó que agrupa actors amb un plantejament de la educació similar, ampliant l’abast de les col·laboracions i augmentant la complexitat de la xarxa fins al punt que ni tan sols es poden establir xarxes diferenciades com en el 2005. Segons Avelar (2016) la concentració de capital és tan gran que algunes fundacions i institucions filantròpiques acaben esdevenint **hiperagents** amb una capacitat d’influència política immensa. La seva influència ha de ser tinguda en compte, i els seus viratges quant a objectius de finançament poden suposar viratges en les polítiques educatives de tot el país (Oh i Srivastava, 2010)¹⁰.

2.5.2 Mobilitat de polítiques:

Tal i com diu Ball (2016:7) una pràctica clau en **xarxes de polítiques** on es donen pràctiques de **NF** és la **mobilitat de polítiques** que fa referència a “l’adopció de models propis del sector empresarial i la seva aplicació al món educatiu a través de la pràctica de la filantropia”. La mobilitat de polítiques provoca que aquests models siguin **mobilitzats** “a trossos”, i que siguin recontextualitzats de forma gradual i parcial (Ball 2016:2). Les polítiques aconsegueixen traspasar els àmbits venent-se com a **silver bullets**¹¹ a amb l’acció dels **boundary spanners**¹².

2.5.2.1 Les silver bullets:

⁶ El **capital de xarxa** és la capacitat de mantenir relacions socials amb agents amb els quals no necessàriament hi ha una afinitat ideològica clara.

⁷ veure annex 1, p 30 Figura 1.

⁸ Escoles públiques amb més autonomia que les escoles públiques de districte, amb obligacions de rendició de comptes més estrictes pel que fa a resultats acadèmics i de gestió. Els alumnes no hi són assignats en funció de l’empadronament, sinó que són les famílies que sol·liciten l’ingrés dels seus fills.

⁹ Veure annex 2 P 30 Figura 2.

¹⁰ Per posar un exemple de **hiperagents**, less autores fan referència a que en ocasions els teòrics han afirmat que la política educativa dels Estats Units es defineix en funció de quina sigui la política educativa de la fundació Bill i Melinda Gates.

¹¹ La traducció literal del terme seria “bales de plata”. Es mantindrà el terme en anglès en tot el treball.

¹² La traducció literal seria “assolidors de límits” o “traspasa-límits”. Es mantindrà el terme en anglès en tot el treball.

Les **silver bullets** són “solucions genèriques” (Ball i Olmedo, 2011) dissenyades “per a que puguin ser emprades independentment del context (local, nacional o internacional)”. Ball enumera (2016:6) els **PPP** (Public-Private Partnership) i el **lideratge educatiu** adoptat com el lideratge transformacional del món dels negocis (Ball, 2008) com a dues **formes de silver bullets**. Segons el discurs habitual de les pràctiques de **NF**, per a garantir la qualitat de l’educació cal fer èmfasi en la **figura del líder**, i que aquest promogui **PPP’s** com a forma de “combinar els esforços privats i estatals per adreçar-se a les qüestions [educatives]”(Ball, 2016:7).

En el cas de les **silver bullets** els procés és el següent: **1)** primer es concep la **silver bullet** per la qual s’aposta, **2)** es promociona i legitima i **3)** s’influeix en la política pública i s’aprova la implementació de la **silver bullet** en qüestió (Avelar, 2016). Un dels principals problemes en aquest aspecte és que les **silver bullet**, al ser propostes genèriques i descontextualitzades, responen més a les necessitats de qui les implementa que no a les de la població a qui teòricament hauria de beneficiar. Per tant poden no ser efectives, o fins i tot contraproductes (Steiner-Khamsi, 2008).

2.5.2.2 Els boundary spanners:

Segons Ball (2016:6) un **boundary spanner** és un professional que “**conjuga camps i sectors socials inicialment separats**”, i duen a terme les seves accions dins els “**teatres interorganitzatius**”, unint les diferents **institucions i àmbits socials** amb els quals treballen. Els **boundary spanners** formen part essencial de les **xarxes de polítiques** filantròpiques on es duen a terme pràctiques de **NF**; ja que en **ells resideix part de “la legitimació i la coherència del discurs” de la NF** (Ball, 2016:7). Segons Ball (2016:7) aquests actors, a partir del seu **capital de xarxa**, s’encarreguen de:

- A. “Traslladar” **idees** entre els diferents actors amb els que col·laboren.
- B. Establir **relacions** entre actors
- C. **Mediar** en les relacions entre actors
- D. **Iniciar** conversacions i debats sobre política educativa
- E. **Articular**, un cop iniciat, el discurs comú dels actors amb els que es relaciona

Ball (2016) aclareix que els **boundary spanners** acumulen **capital de xarxa** a partir “d’haver-se mogut entre sectors (públic/privat), per diversos països, i per diversos esdeveniments” filantròpics. Per tant, aquests professionals, altament preparats, a través dels seus “currículums vitae”, i del capital social de xarxa acumulat amb els anys, **faciliten la mobilitat de polítiques**.

A través dels **boundary spanners** es poden crear **xarxes de promoció** (*advocacy networks*), que **són els conglomerats d’actors que s’encarreguen “d’explicar i tornar a explicar les polítiques que es plantegen”**¹³ (Ball, 2016:14); entre les quals podem trobar **silver bullets**. És així com els **boundary spanners** prenen un rol crucial quant a promoció de les **silver bullets** i del **discurs** de la **NF**. Els **boundary spanner** són capaços de “coordinar xarxes de individus i organitzacions, locals i transnacionals, amb els recursos i l’habilitat necessaris per aconseguir el **canvi** [polític]”, detectant les necessitats socials d’un context concret i proposant els mitjans per a solucionar-les (Ball, 2012a:39-40). Aquests individuals juguen un paper clau a l’hora de potenciar el flux de relacions dins les **xarxes de polítiques** de la **NF** (2016b:6) Aquest agents individuals mostren el caràcter polisèmic, canviant i polivalent dels rols que desenvolupen els diferents actors de les xarxes filantròpiques de governança; segons Ball (2008:8) adopten diversos rols dins una mateixa xarxa, i els desenvolupen en moments diferents o també de forma simultània. Aquests

¹³ La cita textual estava escrita originalment en anglès.

individus, gràcies a la “seva mobilitat entre sectors (públic-privat, filantròpic-empresarial) que **els permet acumular ‘autoritat discursiva’**, s’han erigit com una mena de **‘nous intel·lectuals’**” (Ball 2008:11). Figures clau per a **legitimar** les propostes metodològiques i polítiques comunes dels actors que participen de les xarxes.

2.5.3 Creació de discurs:

Els **discurs** són els “espais d’interacció” entre agents educatius; també anomenats **espais de creació de polítiques** (Ball 2016, Olmedo 2014). Són espais heteràrquics, és a dir, que no són espais legals (marcs legislatius) ni institucionals (burocràtics), sinó relacions i narratives de les xarxes d’actors que “intenten controlar o dirigir les estructures dels sistemes” en els que en un principi no estan ni representats ni involucrats, com pot ser el procés legislatiu institucional de proposta, votació i aprovació de polítiques (Olmedo, 2013:5). Els discursos creats influeixen en el context en el qual operen, influint l’agenda política i els processos interns de presa de decisions dels agents involucrats en el context sense “esdevenir directament involucrats” en els sistemes burocràtics de legislació, o en la provisió directa dels serveis educatius (Olmedo, 2013:5).

Les **xarxes de polítiques** es dirigeixen de forma estratègica a partir d’aquests fluxos de discurs, legitimant les **silver bullets** proposades, la figura del **líder transformacional** (que al seu temps influeix en la legitimitat de les accions dels **boundary spanners**), els **partnerships**¹⁴ públic-privat constituïts, etc. Les característiques comunes que solen tenir els discursos que pretenen legitimar les pràctiques de **NF** són:

2.5.3.1 Neutralitat:

El discurs de la “neutralitat” es du a terme a través de dues lògiques (Oh i Srivastava, 2010:2):

1-la **de la neutralitat de les institucions filantròpiques** degut a que no tenen ànim de lucre, sinó ànim de servei social

2-la **neutralitat de les col·laboracions o partnerships** de les organitzacions filantròpiques amb les institucions educatives públiques.

Els actors filantròpics, però, assumeixen la perspectiva sota la presumpció de ser una visió **“incontestable i políticament neutral”** (Ball, 2008:12). Aquesta **neutralitat** també és un aspecte crucial de la **NF**, i és un dels aspectes més criticats i controvertits de la mateixa. En concret Au i Srivastava (2010: 5) expliquen que aquesta neutralitat no és autèntica, i que “seria simplista afirmar que les entitats filantròpiques són ideològica i políticament neutrals”. Un exemple són les pròpies **xarxes de polítiques**; no és cert que siguin neutrals, *plurals* o *inclusives*, sinó que **són exclusives**, i exclouen alguns dels agents de creació de polítiques, com els sindicats, o qualsevulla organització, corporació o iniciativa que es desviï excessivament del discurs compartit pels agents filantròpics més influents en la **xarxa de polítiques** (Ball, 2008: 15).

2.5.3.2 Crítica al sector públic:

la crítica al sector públic i a la seva ineficiència és clau per a la **NF** (Oh i Srivastava, 2010). La participació del sector privat en educació és un element promogut per les institucions

¹⁴ Aliances a través de convenis, concerts públics, etc.

internacionals que s'encarreguen de l'àmbit educatiu (OCDE, UNESCO, Banc Mundial). La **NF** es ven com una alternativa (Oh i Srivastava, 2010:6):

- Més eficient en la provisió educativa a través dels canals privats
- Més flexible a l'hora de respondre a les necessitats locals
- Capaç d'impulsar els *partnerships* entre públic i privat per millorar l'educació

2.5.3.3 Figura del líder transformacional:

Una de les raons per les quals les pràctiques de **NF** solen proposar com a “*silver bullet*” la formació de docents a través de institucions privades és l'assumpció de que els problemes d'equitat, efectivitat i eficiència educatius podran ser solucionats per un factor individual; el mestre. El mestre és l'encarregat “d'activar el canvi” per a la millora educativa: és el **líder educatiu** del canvi. De fet, els mestres són vistos com a sinònim de líder en l'àmbit educatiu (Saura 2016a, Ball i Maguire 1994). La **NF** proposa al **mestre com a líder** com a part essencial del seu discurs quant a la reforma educativa necessària, però segons Ball (2010:5) aquest fet comporta “estrènyer i reformar les responsabilitats” del mestre, “excloent els problemes ‘externs’ no directament connectat amb els resultats de la pròpia *performance* del docent”. Es tracta d'encaminar la figura del professional educatiu cap a un enfocament “de productivitat”, i per tant “empresarial”; perspectiva que entén que el professional individual, com a **líder**, pot “produir” resultats de forma aïllada (Ball, 2010:5).

2.6 Implicacions de la Nova Filantropia per a l'educació:

La literatura parla sobre algunes de les conseqüències i implicacions de la **NF**, però encara no hi ha estudis exhaustius sobre els efectes socials, econòmics i culturals que comporten les pràctiques de **NF**; que s'efectuen dins el marc de xarxes d'actors molt diversos, amb rols molt diferents. És difícil establir relacions causals entre pràctiques de **NF** i les seves conseqüències sense que entrin en joc variables espúries que enterboleixin la legitimitat dels resultats.

2.6.1 El rol de l'estat en la direcció de les polítiques educatives:

Aquesta manca de transparència pot tenir implicacions per a la democràcia, com que els *processos de creació de polítiques* (teòricament reservats als representants electes del govern) passen a veure's influïts pel sector privat (Olmedo, 2016). L'estat pot estar “cedint la seva capacitat de dirigir les seves polítiques educatives” (Olmedo, 2016:58), dirigides no per la jerarquia política estatal i burocràtica, sinó per la “persuasió” i el “govern suau” de les entitats privades. Ball (2012b:15) en canvi, ho defineix com un **canvi de lògica** del rol de l'estat vers un rol de **creador de mercats**, d'agent passiu en la generació de polítiques, que vindrien definides per els actors privats, i amb un clar enfocament neoliberal. Ball (2012b) estableix algunes de les conseqüències més importants que pot tenir la **NF** per al **rol de l'estat** en matèria de creació de polítiques:

1-Establiment de l'estat com a “creador de mercats”: passa de **definir** la creació de polítiques a **facilitar-la**. Creació d'un **mercat educatiu** que quedaria obert a l'especulació i a la competitivitat propis del sector empresarial. Fet que pot disminuir **l'equitat educativa**, **l'accessibilitat a l'educació** i la **igualtat d'oportunitats** (Ball, 2012b:14).

2-Generació d'un dèficit democràtic: pèrdua de transparència i rendició de comptes pel que fa a l'educació pública. Les fundacions filantròpiques mostren graus de transparència inferiors als

d'institucions estatals (Ball 2012b, Oh i Srivastava 2010). Les pròpies fundacions filantròpiques admeten que algunes d'elles potencien la transparència, mentre que d'altres no (New Philanthropy Capital, 2014). Només es veuen obligades a complir els mínims de transparència per a fundacions privades descrits a les lleis (Brody i Tyler, 2010). Això pot comportar, tal que les accions de les noves filantropies es basin en una lògica de "prova i error" degut a la inexistència de la necessitat de mostrar els resultats de les intervencions (Ball 2009a:2).

2.6.2 Canvi en les narratives vertebradores de l'educació?

Segons Ball (2012a: 145) la implicació de la **NF**, i del capital que la recolza, està suposant l'aflorentament de les perspectives neoliberals pel que fa als serveis educatius i a les polítiques educatives. Segons Ball (2012b:15) aquesta imbricació respon a "un canvi de la relació del ciutadà amb l'estat i el mercat" i un canvi en el "què entenem per educar a un ciutadà". Per tant, els ciments del propi "relat" de l'educació poden veure's afectats. Aquests canvis en la **narrativa** no són una **involució**, sinó més aviat una *difusió* i *substitució* dels antics relats (Ball, 2012b:15). Una substitució de l'antiga lògica de les reformes educatives, i per tant de l'educació en si mateixa, i es fa no a partir d'una "contradicció lògica" reversible, sinó a través de processos discursius i de legitimació que imbueixen a l'educació de nous dispositius retòrics i teleològics (Ball, 2012b).

2.7 Taula resum dels aspectes principals de les pràctiques de NF:

La següent taula resumeix les principals característiques de la **NF** i les contraposa amb les formes de filantropia prèvies, anomenades **VF**; oferint una visió general del fenomen.

Nova Filantropia	Vella Filantropia
Participació en la definició de les polítiques educatives estatals i internacionals (governança) (Ball, Juneman i Santori, 2016, Olmedo, 2016, Saura 2016a 2016b). "Hands on".	Rol de patronatge, però sense implicació en la definició de les polítiques , o amb implicació temptativa, però no activa (Reckhow i Snyder, 2014).
Quantitats aportades rivalitzen amb les aportades per alguns estats. Gran pes del capital filantròpic en la consecució de les agendes nacionals i internacionals (Steiner-Khamsi 2008, Au i Srivastava 2010).	
Relació estreta i activa entre <i>donant</i> i <i>receptor</i> . Els donants es converteixen en consultors i actors proactius en la estratègia d'actuació. Tenen una relació estreta amb els donants i amb com es fa servir el capital aportat (Saura 2016b, Ball 2012a)	El donant gestiona les donacions i prova de donar-les a qui més profit en treu d'entre els més necessitats (Villadsen, 2007).
Acció cohesionada, creació de xarxes d'actors filantròpics amb objectius similars i amb participació dels donants més influents en el sector en què s'està treballant (Reckhow i Snyder, 2014).	Accions o iniciatives individuals o corporatives (Reckhow i Snyder, 2014).
Aprofitament de les xarxes d'actors i de governança: la legitimació de les pràctiques filantròpiques recau en la mobilitat de professionals amb capital de xarxa (<i>boundary spanners</i>) (Ball 2009a, Reckhow i Snyder, 2014).	La legitimació de les filantropies recau en la dels individus o corporacions que aporten capital (Villadsen, 2007).
Mobilització de polítiques des del sector privat al públic (hibridació públic-privat) (Reckhow i Snyder, 2014).	
Implementació de escala de les pràctiques filantròpiques. Aplicació de pràctiques, metodologies, i models de polítiques aplicats en un país concret a d'altres països de l'àmbit internacional (Oh i Srivastava, 2010).	Participació majoritària en els països d'origen dels capitals filantròpics (Oh i Srivastava 2010, Villadsen 2007).
Enfocament cap a la performativitat (outcomes): trasllat de les pràctiques empresarials al món dels serveis públics, en concret la educació. Focus en els "outcomes" (Ball, 2008 2009a, Saura, 2016b).	Enfocament de la filantropia com a deure cívica (Saura, 2016).
Creació de discurs per tal de promocionar les pròpies perspectives des d'una presumpció de neutralitat ideològica	

3- Objectius generals i específics:

El propòsit d'aquest treball, és analitzar el cas del programa **Escola Nova 21**¹⁵ com a activitat filantròpica dins de l'àmbit català, per veure si hi ha concordances entre la teoria i la pràctica real de la **NF**.

3.1 L'objectiu de recerca:

Objectiu general: Identificar si en el marc de l'**EN21** s'estan duent a terme pràctiques de **NF**.

Objectiu específic: Analitzar les pràctiques dins el si del programa **EN21**, i contrastar amb el marc teòric per saber si són pràctiques de **NF**.

4- Disseny de la recerca:

4.1 Per què Escola Nova 21?

Es tracta d'una acció conjunta de caràcter filantròpic (sense ànim de lucre i amb voluntat de solucionar problemàtiques socials) que gosa del suport del capital financer i que té autonomia financera. Treballa dins l'àmbit educatiu; i pretén incidir en la reforma de l'educació pública a Catalunya. Està fundada per professionals de prestigi reconegut en el món educatiu, i compta amb el suport de diverses entitats de tipus divers (des de universitats privades i públiques, associacions de mares i pares, instituts de recerca, etc.). Compleix algunes de les característiques que Oh i Srivastava (2010) identifiquen en les fundacions més proclius a realitzar pràctiques de **NF**: sense ànim de lucre, de caràcter privat, autonomia financera, enfocada a treballar per el bé comú. La classificació de Oh i Srivastava només ha servit, de forma orientativa, a l'hora de definir la idoneïtat del cas; en cap cas s'assumeix que **EN21** sigui una fundació filantròpica.

4.2 Metodologia:

S'emprarà la metodologia qualitativa, i el mètode emprat és l'estudi de cas.

4.2.1 Elecció de la metodologia qualitativa:

Per a analitzar les pràctiques de **NF** Ball i Olmedo (2011) conceben la metodologia qualitativa com la més adequada; concretament el mètode etnogràfic aplicat a l'estudi de les **xarxes de polítiques** en el que anomenen **etnografia de xarxes**. Tanmateix, Ball (2009b) ja esmenta la dificultat i els recursos que aquest mètode requereix. Aquest treball no comptava amb els recursos per a emprendre un anàlisi etnogràfic de xarxa. Però, tot i així, s'ha optat per mantenir la metodologia qualitativa, en tant que aquesta s'orienta vers les "situacions úniques i particulars", als marcs "simbòlics i socio-culturals" i als "significats i sentits que atorguen els propis involucrats" en els fets concrets (Rodríguez i Valldeoriola, 2001:46-47¹⁶). Les pràctiques de **NF** es basen en "l'acció social" (Ball, 2008:2), en relacions informals (Ball, 2016), en

¹⁵ A partir d'ara **EN21**.

¹⁶ Totes les cites literals d'aquesta referència han sigut traduïdes del castellà. Traducció pròpia.

“llenguatges compartits” (Ball, 2016:9), percepcions culturals comunes (Saura, 2016), així com “composicions discursives complexes, racionalitats polítiques i percepcions subjectives¹⁷” (Saura, 2016:4). Per tant, l’enfocament de les metodologies qualitatives vers les interpretacions i significats atribuïts a una cultura concreta”, els “valors i els sentiments” i la “funció social del llenguatge” (Rodríguez i Valldeoriola, 2001:47) és adequada per a treballar les pràctiques de **NF**, que es basen en les relacions entre actors dins de les **xarxes de polítiques**, la circulació dels discursos i la seva legitimació, així com la pròpia creació del discurs que fluctuarà per entre els diferents actors de les xarxes.

4.2.2 La metodologia de l’estudi de cas:

Segons Ball (2009b) les **xarxes de polítiques** s’estructuren de formes diferents depenent del cas, i no són susceptibles de ser encabides en definicions teòriques generalitzadores pel que fa als rols dels actors que hi participen (Ball, 2008). El mètode de l’**estudi de cas** permet “presentar un cas únic [...] irrepetible y/o peculiar”, i fer-ho de forma que “es compregui el fenomen des del punt de vista dels protagonistes”, es “proporcioni informació sobre el fenomen objecte d’estudi” i “s’obtinguin conclusions substancials i teòriques” (Rodríguez i Valldeoriola, 2001:59). En aquest treball, l’**estudi de cas** emprat serà **intrínsec**; sense aspirar a la representativitat dels resultats de cara a altres accions filantròpiques en l’àmbit català, sinó optant per l’estudi i comprensió d’un cas concret i de rellevància (Rodríguez i Valldeoriola, 2001). Així doncs, s’analitzarà el cas de l’**EN21** i es contrastarà amb el marc teòric, per veure en quins aspectes coincideixen les característiques de les pràctiques de **NF** i les pràctiques dutes a terme dins el marc del projecte **EN21**.

4.2.3 Instruments d’anàlisi:

La recopilació d’informació es realitzarà a través de l’**anàlisi documental**, efectuat a partir d’una rúbrica d’elaboració pròpia,¹⁸ els ítems (variables i indicadors) de la qual respondran als marcs de referència trobats a la teoria. Els documents analitzats seran **articles periodístics**, **currículums dels treballadors** de l’**EN21** i **documents institucionals** tant de l’administració com de les entitats privades que hi participen.

Estructura de l’anàlisi: s’analitzaran els documents per tal d’identificar si s’estan donant les pràctiques de **NF** identificades a la teoria, i per cada pràctica, es cercaran les seves manifestacions, que seran les variables d’estudi. Així, les pràctiques i les seves respectives variables que es cerquen durant l’estudi de cas són: **mobilitat de polítiques** (*silver bullets* i *boundary spanners*),¹⁹ **creació de discurs** (neutralitat, crítica al sector públic i figura del líder transformacional), **creació de xarxes** (agrupació coordinada). Per últim, donat el pes que aquest debat suposa pel que fa a la literatura disponible sobre **NF**, s’ha optat per afegir un eix d’anàlisi més referent al **rol de l’estat** (canvis en la lògica del rol de l’estat) al voltant del programa **EN21**.

5 i 6 - Anàlisi i interpretació de les dades i discussió dels resultats:

¹⁷ Cita original en anglès.

¹⁸ Veure annex 3, p. 31

¹⁹ Les pràctiques en negreta; les seves variables entre parèntesis.

En aquest apartat es farà un anàlisi de les variables de l'estudi de cas, estructurant-lo en el mateix ordre de presentació que en el marc teòric de referència.

Creació de Xarxes de Polítiques:

Agrupació coordinada:

La creació de xarxes en el marc del projecte **EN21** és evident. De fet, **EN21** és, en si mateixa, una “aliança d’entitats privades” diverses (UNESCO Cat, Fundació Jaume Bofill, Universitat Oberta de Catalunya, i eduCaixa)²⁰. La voluntat d’**EN21** és “aprendre col·lectivament” i “fonamentar de manera ferma els objectius del **marc comú**”, per “construir aquest **sistema educatiu avançat** on tots els infants i joves gaudeixin d’un aprenentatge rellevant i amb sentit” (Escola Nova 21, 2017). I per assolir-ho, desenvolupen **treball en xarxa** i de **reproducció de model**. El programa ha aglutinat al voltant seu actors amb valors i objectius similars. També ha concentrat el **recolzament**



Figura 4. Logotip EN21

del capital per tal d’impulsar la seva iniciativa. En un inici el capital provenia dels socis impulsors (300 mil euros d’eduCaixa i Fundació Bofill, i 100 mil euros la UOC) (Aznar, 2016), però ha acabat obtenint ingressos i recolzament polític i logístic per part de l’administració (entre 100 i 150 mil euros de la Diputació de Barcelona) (Aznar, 2016). De fet, l’èxit de les propostes de l’aliança original d’entitats, i l’impacte que ha tingut en els espais de debat educatiu català, han impulsat un nou projecte, que ha conjuminat al voltant seu **una xarxa d’actors, estatals i privats, que treballa de forma coordinada** (Diputació de Barcelona 2016, Consorci d’Educació de Barcelona 2016). Aquesta nova aliança en xarxa s’anomena **Xarxes per al Canvi**. Aglutina al Consorci d’Educació de Barcelona, a **EN21**, al Institut de Ciències de l’Educació i l’associació de mestres Rosa Sensat.²¹ A més, es pretén l’adhesió de les diputacions de Tarragona, Lleida i Girona per tal de produir un “**model per a tot territori**” (Diputació de Barcelona, 2016). La extensió de la iniciativa es basa, precisament, en **xarxes locals** de centres innovadors. A través d’aquestes xarxes locals, que comptaran amb dinamitzadors de formació, es formarà als docents per a que puguin reproduir les innovacions en els seus propis centres i estendre l’abast de la proposta (Consorci de Barcelona, 2016). Aquesta extensió s’ha palesat en l’augment de centres adscrits al programa, que ha passat dels 26 inicials a 481 centres a finals del 2016 (augment de gairebé el 2000 %), nombre equivalent al 15.7% del total de centres educatius de Catalunya (Rodríguez 2017). Alguns comentaris dels seus fundadors mostren la voluntat d’incidència política a través de l’acció coordinada, com quan Ismael Palacín (Aznar, 2016), suggereix implementar **EN21** a tota la xarxa d’escoles públiques catalanes, o Eduard Vallory en una entrevista per el diari ARA,²² quan afirma que “com a país podem aspirar a que totes les escoles tinguin un estàndard bàsic” referint-se al **marc d’escola avançada** que proposa el projecte. Tanmateix, les xarxes no són exclusives, com sol ser habitual en les **xarxes de polítiques** de la **NF** (Ball, 2008), i conjunten

²⁰ Portal del projecte Escola nova 21 al web d’eduCaixa: <https://www.educaixa.com/ca/-/escola-nova-21>

²¹ Web del consorci d’educació de Barcelona:

http://www.edubcn.cat/ca/suport_educatiu_recursos/plans_programes/xarxes_per_al_canvi

²² Entrevista d’Eduard Vallory al Diari ARA: http://www.ara.cat/videos/entrevistes/Entrevista-Carles-Capdevila-Eduard-Vallory_3_1595270464.html minut 01:20.

actors d'ideologies i sensibilitats diverses. Una de les proves d'això és que, tot i les reticències al principi d'iniciar el projecte (Funes, 2017), ha acabat integrant a l'Associació de Mestres Rosa Sensat, que els crítics posicionaven com a moviment de renovació pedagògica oposat ideològicament a l'**EN21** (Cañadell, 2016).²³

Mobilitat de polítiques:

Boundary Spanner:

Mentre que en la literatura es defineixen clarament els vincles entre sector empresarial i sector públic que s'estableixen a través dels *boundary spanners*, en el cas de la **EN21**, la relació no és tan nítida. Per exemple, Eduard Vallory²⁴, compta amb una trajectòria en la que els vincles entre sector públic i privat existeixen, de la mateixa manera que amb la perspectiva empresarial. Va estudiar Ciències Polítiques, ciències socials a EE.UU. i Alta Direcció al IESE Business School de Navarra. Ha exercit càrrecs de responsabilitat a l'administració pública i a la privada; ha sigut cap de gabinet d'Andreu Mas-Colell, quan aquest era Conseller d'Universitats, Recerca, i Societat de la Informació²⁵²⁶. També va ser director general de la Barcelona Graduate School of Economics, així com ha col·laborat amb universitats privades (UOC i UVic) a iniciativa de la Generalitat de Catalunya per a crear un programa de formació permanent per a mestres²⁷. A més és soci de Link Gestió del Coneixement, Sl., una consultora privada per a universitats, centres de recerca i institucions públiques.²⁸ En aquest sentit, quant a Eduard Vallory, a través de l'anàlisi del cas, es pot considerar que ha dut a terme les funcions de *boundary spanner*, que segons Ball (2016:7) són: **1) traslladar idees i establir relacions entre actors; mitjançant** entre ells (com a exemple la creació d'**EN21** conjugant entitats financeres, universitats privades, centres públics i concertats, i instituts de recerca privats amb associacions de mestres, societat civil i administració pública), **2) encetar debats sobre política educativa** (com a exemple el debat encetat sobre l'actualització del sistema educatiu català) i **3) articular el discurs comú** dels actors amb qui es relaciona (com a exemple el epicentre discursiu del projecte; el **marc d'escola avançada**) (Ball, 2016). De la mateixa manera, Marta Pujadó, Tècnica d'educació d'**EN21** ha treballat com a formadora de formadors a la fundació del Banc Santander **Empieza X Educar** (EXE)²⁹, i en va acabar sent la directora de formació i recolzament.³⁰ Tanmateix, el director adjunt d'**EN21**, Boris Mir, o la tècnica de projectes, Elena Caballé, compten amb trajectòries molt diferents, desenvolupades de forma majoritària en el sector públic (director de l'escola-institut pública Les Vinyes), i en el cas de Caballé, també en el sector privat del cooperativisme (Institut Diversitas³¹). Per tant, tot i que hi ha casos que es podrien considerar *boundary spanners*, la

²³ Cañadell, R. (2016). Cap a on va la nova "innovació" educativa. *Directa: mitjà d'informació per a la transformació social*. Recuperat a: <https://directa.cat/cap-va-nova-innovacio-educativa>

²⁴ Director del programa **EN21**.

²⁵ Bio de Eduard Vallory: <http://eduardvallory.blogspot.com.es/>

²⁶ Bio Eduard Vallory: <http://educaciodemadema.cat/qui-es-qui/innovador/eduard-vallory-subira>

²⁷ Link a l'assignament públic de Vallory:

http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/AppJava/notapremsavw/276370/ca/govern-nomena-eduard-vallory-responsable-programa-formacio-permanent-desenvolupament-professional-mestres.do

²⁸ CV d'Eduard Vallory: <https://www.linkedin.com/in/evallory/?ppe=1>

²⁹ Iniciativa també relacionada amb la **NF**, concretament amb els processos de privatització de la formació docent (Saura, 2016a).

³⁰ CV de Marta Pujadó: <https://www.linkedin.com/in/martapujado/>

³¹ Cooperativa social amb l'objectiu de promoure la diversitat de forma holística.

diversitat de perfils fa pensar que, a diferència d'alguns exemples de la literatura, el moviment és més integrador, més plural, i des d'un punt de vista estratègic, menys exclusiu i més flexible, ja que els professionals estan posant en contacte marcs culturals i ideològics molt diferents, i els límits es "creuen" en múltiples direccions.

Silver Bullets:

Els models d'expansió en xarxa a través de la "innovació" metodològica és similar al concepte de **silver bullet** com a solució genèrica i sense necessitat de contextualització. En aquest sentit, trobem a la pròpia web d'**EN21** una declaració d'intencions quan asseguren que:

Es treballarà conjuntament amb les escoles que formen part del programa i amb aquells grups de recerca d'altres universitats i institucions que treballin pel canvi educatiu, analitzant la configuració dels entorns educatius més avançats, amb independència del context en què es produeixin, per contribuir al seu disseny i generar evidències sobre la seva efectivitat en termes d'aprenentatge. (les cursives i les negretes són meves) (Escola Nova 21, 2017).

Els objectius del programa són eminentment metodològics; crear el marc de **escola avançada**, **generar procediments i estratègies formatives** per a l'abandonament dels models tradicionals, i **generar coneixement sobre pràctiques educatives avançades** (Escola Nova 21, 2017). De caràcter sistèmic, però sense referència al context. A més, la visió de tot el programa **EN21** es centra en la formació dels docents, fórmula entroncada a la perspectiva del **lideratge transformatiu**, que concep al docent com a l'element necessari per al canvi educatiu. Aquesta concepció "descontextualitzada" ja ha sigut criticada en l'ambient educatiu, per Jaume Funes³² quan diu que "aprendre depèn de amb qui s'aprèn i del context d'aprenentatge. O també per Aina Tarabini³³ que afirma que "són els centres amb més estabilitat i cohesió docent i els menys afectats pels estralls de la segregació escolar els que tenen més capacitat per a demanar canvis en pro a la innovació escolar" (Tarabini, 2017a) i Pilar Gargallo³⁴, que assegura que "difícilment es poden fer canvis en el sistema si no hi ha una inversió planificada, ferma i sostinguda en els anys" (Gargallo, 2016). Per tant, un element clau per a legitimar **silver bullets** és presentar-les com a solucions autosuficients, en comptes de relacionades amb factors contextuais, com el pressupost educatiu, o la composició socioeconòmica dels centres.

Segons **EN21** la **recerca** és l'element que proporciona "la base de coneixement amb què impulsar el procés d'actualització disruptiva de les escoles avançades" (Escola Nova 21, 2017). Per a monitoritzar aquests canvis cal "un sistema d'indicadors" que permeti veure "l'evolució de les escoles", la "identificació de resultats" i la "retroalimentació que reverteix en la millora continuada" (Escola Nova 21, 2017). Però, en aquest sistema d'indicadors per a la recerca, no existeix cap referència als indicadors de context.

En resum; les **silver bullets** en el cas de l'**EN21** és la **innovació pedagògica** i l'**ús de la recerca** com a element legitimador. Aquests dos elements es persegueixen com a palanques de canvi

³² Psicòleg i Pedagog.

³³ Sociòloga, membre del grup de recerca Globalisation, Education and Social Policies.

³⁴ Presidenta de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

per a la millora de la qualitat del sistema educatiu català. Tanmateix, en la proposta de l'**EN21** no hi són presents elements contextuais importants, com la segregació escolar (Tarabini, 2017a) o el context de retalles pressupostàries (Bayo, 2016). Ball (2016:11) considera que “redirigir la política [educativa] vers els resultats de la pràctica en comptes de els recursos pressupostaris” és una de les pràctiques de la **NF**; pràctica que encaixa amb l'enfocament de l'**EN21**. De fet, la influència de la ideologia en l'enfocament de l'**EN21** envers la pràctica i la performativitat és visible quan tenim en compte que un dels seus propòsits principals és basar la reforma en “la recerca” (Escola Nova 21, 2017) i en les “evidències” (Martínez, 2016), però que al mateix temps s'exclouen algunes investigacions de prestigi que indiquen que aspectes com els “materials pedagògics”, la “qualitat de la infraestructura escolar” o “el tipus d'avaluació dels resultats acadèmics dels alumnes” només expliquen un 6% de les diferències entre el fracàs escolar dels diversos centres educatius dels països de la OCDE; mentre que aspectes com “l'estatus socio-econòmic dels alumnes”, el “gènere”, o el “status legal d'immigrant” expliquen el 50% de la diferència entre centres escolars (OCDE, 2005: 33-35).

Creació de discurs:

Neutralitat:

Aquest ha sigut un dels elements més controvertits de l'**EN21**; per exemple Funes (2016) ja va discutir l'asseveració dels representants de l'**EN21**, quan aquests van voler diferenciar “la innovació educativa de la reivindicació política”. Oh i Srivastava (2010:2) indiquen que el discurs de la neutralitat de la **NF** filantropia es basa en la **1)** assumida neutralitat de les institucions filantròpiques (ja que no tenen ànim de lucre) i en la **2)** assumida neutralitat dels *partnerships* entre les entitats filantròpiques privades i les entitats públiques. En el cas de l'**EN21**, ens trobem amb un discurs de neutralitat per part dels promotors del projecte; que afirmen que el projecte es basa “en la recerca”, en la necessitat “d'evidències”, i que busca “la justícia i la cohesió social” (Escola Nova 21, 2017). Tanmateix, les crítiques per la pretesa neutralitat també s'han fet escoltar dins la comunitat educativa (Funes 2016, Tarabini 2016, Bayo 2016); afirmant que els factors d'èxit, qualitat i equitat educatius omesos en el plantejament metodològic i en el discurs de l'**EN21** poden amagar efectes colaterals de la pràctica, que tenen a veure amb la segregació escolar (Tarabini 2016, 2017a), amb les narratives sobre la finalitat de l'educació (Funes, 2016) i amb la privatització d'alguns elements del sistema educatiu com la formació docent (Bayo, 2016).

Crítica al sector públic:

Mentre que en la literatura (Oh i Srivastava, 2010) es descriuen els discursos de la **NF** com a explícitament crítics amb l'educació pública, en el context del programa de l'**EN21** aquesta crítica explícita no existeix, sinó que naix de la percepció per part de les famílies d'una “triple velocitat” del sistema educatiu que, “en nom de la voluntat i la capacitat d'alguns centres i docents, reforça a alguns en detriment dels altres” (Tarabini, 2017b). El gran reclam de l'**EN21** és la creació d'una xarxa d'**escoles avançades**, que es diferenciïn, per tant, de la resta. I això, d'alguna manera, suposa una crítica implícita a la xarxa d'escoles públiques que no en formen part del programa (que poden tenir en marxa projectes innovadors o no). El **marc d'escola avançada** pot suposar una “marca” que estigmatitzi alguns centres i en promoció d'altres (Tarabini, 2016). Les primeres possibles conseqüències han tingut relació amb l'escolarització: per una banda, la

demanda en els centres educatius que formen part d'**EN21** ha crescut exponencialment (Martínez, 2016), però al mateix temps, s'ha generat tot un seguit de queixes d'associacions de pares que no han pogut matricular els seus fills en els centres escollits (Tarabini, 2016). En aquest últim factor es pot veure com la concepció que tenen els pares dels centres ve molt determinada per el discurs generat en el si d'**EN21**. Per tant, la generació de discurs a partir de la diferenciació entre **escoles avançades** i la resta d'escoles no és innòcua. Segons Tarabini (2017b) " així doncs, la innovació pot acabar forjant un sistema a doble o triple velocitat" que emfatitzi "la voluntat" i la "capacitat" en detriment de la resta. A més, aquests processos d'estigmatització, poden generar canvis en els processos de segregació escolar, com l'efecte crida que generen els centres **avançats** per a les classes mitjanes amb capital cultural. En aquest sentit, Bonal (2016) ja ha avisat del perill dels processos de **gentrificació escolar**, que implica un canvi en la composició socioeconòmica dels centres que pot suposar canvis en els òrgans de govern, noves quotes per a cobrir activitats, o canvis quant a projecte de centre (Bonal, 2016). Aquest fet pot provocar la eclosió dins dels centres d'eixos de desigualtat anteriorment inexistents, o un efecte fugida de certs perfils socioeconòmics cap a d'altres centres que pot incrementar els processos de segregació ja existents.

Figura del líder transformacional:

L'**EN21** entén que les escoles i els docents són els encarregats d'activar el canvi. L'enfocament del canvi i la millora de la qualitat educativa a través d'elements performatius individuals o de centre (enfocament envers la productivitat dels canvis) entronca amb la perspectiva que solen mostrar les pràctiques de **NF** (Ball i Maguire 1994, Saura 2016a). Aquest aspecte queda palès en el quart punt del **marc d'escola avançada**, on s'emfatitza la necessitat d'un "lideratge per a l'aprenentatge: l'escola ha d'esdevenir una organització formativa amb un fort lideratge per a l'aprenentatge, amb visió, estratègies i disseny sustentats per l'evidència sobre l'aprenentatge" (Escola Nova 21, 2017). A més, el plantejament d'expansió del projecte a través de la formació dels docents a través de les xarxes locals, i les experiències dels centres pilot, implica nocions del que Ball i Maguire (1994) van identificar com un viratge del docent cap a un paper de **líder transformatiu**, un viratge des d'un rol administratiu cap a un rol **instructiu**; on són els docents els encarregats de generar coneixement sobre la pràctica i traspasar-lo. És així com es fomenta un canvi en el rol del professional de l'educació envers plantejament de **lideratge distributiu**, com mètode per a "centrar-se en els individus" i en "les pràctiques", orientant el procés cap a la "millora organitzativa" dels centres (Ball, 2010:5). Habitualment, la forma d'impulsar aquests plantejaments basats en el professional educatiu com a líder, és a través de l'elaboració d'estàndards (Ball, 2010:5); aspecte que coincideix amb el plantejament de l'**EN21** i el seu **marc d'escola avançada**. A més, l'enfocament de la qualitat educativa es produeix en termes de "**productivitat**"; assumint perspectives de l'àmbit del sector privat i empresarial (Ball, 2010). Tot i que **EN21** no empra el terme "productivitat" en el seu discurs, el seu enfocament de la reforma del sistema educatiu català cerca la millora a partir de "reformular" i "estrènyer" les responsabilitats i els objectius dels professionals de l'educació, "excloent els problemes externs no directament connectats amb els resultats de la pròpia performance docent" (Ball: 2010:5). Es basa, doncs, en la **performativitat** dels docents i de les escoles, assumint que la clau de la qualitat del sistema educatiu està com desenvolupen la seva feina i en els resultats que aquesta

feina **produeix**. Això es palesa amb l'enfocament vers la formació docent que es desprèn del mètode d'expansió del programa **EN21**. El model de traspàs de les innovacions està enfocat envers la formació docent i dels professionals educatius, en tant que la forma d'expansió dels estàndards que han de configurar l'escola avançada es realitzen a través d'un sistema de formació docent en que cada escola que participa de les xarxes pel canvi compta amb el suport de mentors, que "acompanyen al centre en el procés de canvi" (Consorti d'Educació de Barcelona, 2016). Al seu temps, les 18 xarxes de centres que es preveu que es crearan en el marc de **Xarxes per al Canvi** estaran al càrrec de professionals de l'educació, que seran els artífex de "la coordinació i el lideratge dels grups de treball" (Consorti d'Educació de Barcelona, 2016:3).

Canvi de rols:

Finalment, cal esmentar algunes crítiques que el projecte **EN21** ha rebut des de la seva fundació, i que guarden relació amb un canvi de rol de l'estat envers l'educació pública, però també d'un canvi en els rols de les pròpies escoles i dels pares i mares dels alumnes. Hi ha tres aspectes que ressalten per sobre de la resta.

Pèrdua de transparència en els processos de creació de polítiques: En aquest sentit, Bayo (2016) ha fet referència a la negativitat de deixar el procés de creació de polítiques en mans de entitats privades. Els processos de polítiques, doncs, passen a estar molt influïts per actors que no tenen una relació d'obligació quant a transparència amb la societat. En aquest sentit, Funes (2016) també insinua la dificultat de quadrar el discurs amb referències a la justícia social i a la cohesió de la societat, amb les referències contínues a estudis i professionals de la OCDE a l'hora de legitimar les decisions preses en el marc d'**EN21**. El fet que la neutralitat dels *partnerships* públic-privats, dins el marc de l'**EN21** aixequin suspicàcies (el fet que eduCaixa cofinanci el projecte, per exemple) (Aznar, 2016) pot haver estat el desencadenant de que el mateix Eduard Vallory hagi sortit en defensa del projecte, al·legant que "la teoria de la conspiració és pertinent, però abans d'acusar, que s'analitzi si realment existeix algun perill" (Aznar, 2016). Tanmateix, és una mostra de la manca de confiança de la comunitat educativa en un procés de reforma educativa que es genera a partir de la suma d'interessos privats dels actors que hi participen; que no gosen del mateix nivell de consens que els bens comuns als quals es dirigeix el conjunt del programa.

Canvi de rol en la relació estat-famílies: Eduard Vallory s'esforça en remarcar que "el programa dura tres anys perquè no volem convertir-nos en proveïdors del sistema, ni substituir el que han de fer les administracions". Tanmateix, els canvis en el sistema poden ser més duradors. El procés d'estigmatització que el **marc d'escola avançada** ha pogut generar pot estar provocant queixes dels pares que no aconsegueixen escolaritzar els seus fills en aquests centres que consideren "millors" que la resta. Aquest canvi de concepció envers l'escola pública que no forma part d'**EN21** genera "discursos que, sovint, es fan des de la lògica client-proveïdor i que, de fet, parteixen d'una concepció un tant esbiaixada del propi dret d'elecció" (Tarabini, 2017a).

Privatització de la formació docent: tant Aznar (2016) com Bayo (2016) posen de relleu les retallades de vora el 97% del pressupost en formació docent per part de la generalitat, que va passar de 8 milions el 2011 a 181.000 euros el 2014; i la raó de remarcar-ho és que, en molts casos, la única formació permanent que realitzaran els docents de molts centres serà la realitzada per l'**EN21**. La Generalitat es retira gairebé el 100% del seu finançament econòmic a la formació docent, i el sector privat a ocupat aquest "buit".

Estat deixa de ser l'encarregat de impulsar les reformes educatives: l'administració pública ha rebut crítiques contundents per la seva inacció en l'àmbit de la innovació educativa. Funes (2016) ja remarcava que molts centres s'havien adherit al projecte d'**EN21** per a fer visible una feina que feia anys que estaven fent, però sense rebre suport. Ramón Grau, del Institut Quatre Cantons també reflexionava que "l'administració està a l'expectativa i no impulsa [la innovació]". Grau esmenta que hi ha una "suplantació de les funcions i ara la innovació està en mans privades" i "es troba a faltar el caràcter motor de l'administració". Cecilia Bayo, membre de l'assemblea groga del barri de Gràcia, va més enllà, i es pregunta directament si pertoca "als bancs, les empreses i les entitats privades" ser els "artífex que han de definir les línies polítiques i la gestió de l'educació pública" (Bayo, 2016). És precisament el rol de **motor** de les innovacions el que l'estat està canviant, de la mateixa manera que també està canviant en matèria de formació docent i de gestió de places públiques educatives. El propi Secretari de Polítiques Educatives de la Generalitat Antoni Llobet va assegurar que el Govern "actuarà de facilitador d'aquest sistema, i que, per tant, actuarà com el bon mestre, que és el què acompanya a l'alumne" (Martínez, 2016).

Cal dir, però, que en el cas de l'**EN21**, l'administració pública ha assolit un paper proactiu en l'actuació en xarxa a través de les **Xarxes per al Canvi** (Consorti d'Educació de Barcelona, 2016), i per tant no es limita a establir el marc en el que es du a terme la reforma, sinó que hi participa. És cert però, que les tasques realitzades dins l'acord de **Xarxes per al Canvi** són de dinamització, mentre que les tasques de "creació de coneixement", "disseny d'elements d'autodiagnòs i les accions formatives per tècnics d'educació dinamitzadors de xarxes locals, segueixen sent responsabilitat de l' **EN21** (Consorti d'Educació de Barcelona, 2016:6).

7- Conclusions i propostes:

En primer lloc, cal dir que l'acció filantròpica de **EN21** no entra dins els paràmetres del que s'entén com a **VF**, degut a que la seva implicació, expressada per els mateixos professionals del programa, s'encamina cap a la **definició de les polítiques educatives** (Ball, Junemann i Santori, 2016, Omedo 2016, Saura 2016a), en concret de la **reforma educativa** a través de la **innovació**. A més, l'aportació de capital per part de les entitats privades que van fundar el programa, s'ha fet amb voluntat de crear una **xarxa d'actors** que propiciés un canvi sistèmic en el sistema educatiu català. Per tant, és el propi capital el que passa a formar part **proactiva** de la reforma educativa (Saura 2016b, Ball 2012a). No s'ha realitzat cap aportació de capital extra a les entitat que ja feia anys que treballaven per a la renovació pedagògica (Funes, 2016), sinó que s'ha optat per promoure un moviment nou, amb un discurs nou i un enfocament de treball en **xarxa**. Dins del marc d'aquesta xarxa d'actors, s'han generat pràctiques que podrien considerar-se **pràctiques de NF**, com la creació de **xarxes de polítiques**, la **mobilitat de polítiques** o la **creació d'un discurs** propi i vertebrador.

Pel que fa a les **xarxes de polítiques**, s'ha observat en l'anàlisi del cas, la voluntat de treballar de forma coordinada amb la comunitat educativa. La ràpida concentració de capital i d'agents participants que Rechow i Snyder (2014) identifiquen com a pràctica habitual de **NF** s'ha vist també en el context de l'**EN21**, que del 2013 al 2016 ha assolit un increment del 1800% en el nombre de centres educatius participants (el 15% de centres educatius de Catalunya), i un conveni amb el Consorci d'Educació de Barcelona (Consorti d'Educació de Barcelona, 2016) que suposa una injecció econòmica i suport logístic per part de l'administració. Una expansió tan

ràpida s'explica per la voluntat, ja inicial, de treballar directament amb els centres i amb els seus docents. Molts han vist com es reconeixia la feina que feia anys que feien, però que no es veia promoguda ni recompensada per part de l'administració. En aquest sentit, l'**EN21** pot haver recollit un malestar provinent de la pèrdua de poder econòmic de la Generalitat arrel de la crisi, relacionada amb la pèrdua de poder de les institucions públiques (Roubini, 2011), juntament amb una davallada del pressupost a la formació docent (Bayo, 2016). L'**EN21** ha omplert l'espai vacant, i ha definit el discurs i la metodologia de la reforma pedagògica catalana. A més, el discurs dels seus professionals (Aznar, 2016) mostra la voluntat de fer extensiva aquesta reforma a tot el sistema educatiu català; i per tant palesa la seva voluntat d'incidència política; característica principal de les **pràctiques de NF**.

Quant a la **mobilitat de polítiques**, Ball (2008, 2016) ja identifica els **PPP** i el **lideratge educatiu** com a **silver bullets**, i les dues es donen en el si de l'**EN21**. Per a més, a partir de l'estudi de cas s'han identificat altres **silver bullets** com la **innovació metodològica** i el **discurs basat en la recerca**, que es presenten com a solucions a problemes que segons alguns autors (Bonal et al 2015, Bonal, Pagès i Verger 2013, OCDE 2005, Sintès 2015) tenen arrels estructurals. El problema no és la **silver bullet** proposada en si mateixa, sinó que a partir de centrar-se en aquesta, s'obviïn altres elements del sector educatiu que també tenen una importància cabdal. Com s'ha vist, la OCDE ja ha esmentat que hi ha elements, com la composició socioeconòmica dels centres, que influeixen més en els resultats acadèmics que no la metodologia emprada. És cert que Ismael Palacín ja ha deixat clar que "l'escola nova 21 no és un ungüent que tot ho cura [...] és condició necessària però no suficient" (Aznar, 2016), però, en qualsevol cas, alguns membres de la comunitat educativa han expressat els seus dubtes de que la innovació educativa sigui el més necessari per a garantir la qualitat i l'equitat del sistema (Tarabini 2016, 2017a, Funes 2016, Aznar 2016). Per tant, no és una qüestió de determinar si la **silver bullet** és una solució vàlida o no, sinó de determinar a partir de quines evidències reals ha estat proposada, i si l'objectiu que es marca (en aquest cas, la millora de la qualitat i l'equitat educativa a través de la innovació i la generació de coneixement) és assolible a través de la seva posada en pràctica.

Mentre que en la creació de **xarxes de polítiques** i la proposta de **silver bullets** l'**EN21** encaixa amb alguns dels models teòrics revisats, en l'apartat dels **boundary spanner** això no és així. Mentre que existeixen casos paradigmàtics com els de Eduard Vallory, també hi ha integrants del projecte amb sensibilitats molt diverses. En aquest cas, a diferència de la teproria (Ball, 2008), l'**EN21** no realitza les pràctiques habituals de la **NF**. Podria afirmar-se que la figura de Eduard Vallory fa les funcions de **boundary spanner**, però els **boundary spanners** es basen en la extensió del discurs del sector privat al sector públic, i en canvi, alguns elements del discurs dels representants de l'**EN21**, entre ells Vallory, han acabat integrant elements del discurs crític amb l'**EN21**, com per exemple la necessitat de lluitar contra la segregació, que en un inici no formava part dels seus objectius (Rodríguez, 2017).

Pel que fa a la creació de discurs, la presumpció de **neutralitat** és evident en l'**EN21**. Tarabini afirma que "és precisament aquest caràcter suposadament neutral i bondados dels dos conceptes el que, sovint, dificulta l'emergència de discursos crítics al seu voltant" (Tarabini, 2016). La pròpia **EN21** pretenia diferenciar la innovació educativa de la reivindicació política (Funes, 2016). Però el context educatiu català presenta alguns problemes que ja fa temps que han sigut identificats, com per exemple la **segregació escolar**, que estan directament relacionats

amb la igualtat d'oportunitats educatives dels infants (Síndic de Greuges, 2016a 2016b), i en els que a la incidència del programa **EN21** ha repercutit negativament (Tarabini, 2016 2017a, Bonal 2016), augmentant-ne la impredictibilitat, i possibilitant nous eixos de desigualtat dins dels centres escolars. Com diu Funes (2016) "les capacitats i les oportunitats no són una condició del propi infant. Són la realitat que els adults han de construir al seu voltant", i per tant, qualsevol visió que no tingui en compte aquests factors, no pot ser assumida acríticament (Oh i Srivastava, 2010) com a neutral.

Pel que fa a la **crítica al sector públic**, **EN21** no encaixa amb els preceptes de la teoria. La crítica no és explícita, i tot i que existeix una crítica implícita sobre la inadequació dels mètodes de l'escola tradicional, aquesta no va relacionada amb l'àmbit públic de forma exclusiva. Tanmateix, sí que és possible que alguns elements identificats en la teoria es donin en el context de l'**EN21**, com el fet que les propostes d'aquest projecte filantròpic són percebudes com a *més eficients, més flexibles* i més capaces de *potenciar la relació entre sector públic i privat* que no pas el alguns centres educatius públics (Oh i Srivastava, 2010:6). Però tot i amb això, la crítica al sector públic que es sol donar a la **NF** no es troba present al projecte **EN21**. Però caldria aprofundir més en aquest aspecte per a extreure'n una conclusió ferma.

Pel que fa la figura del **líder transformacional**, l'enfocament de l'**EN21**, es centra en el docent i l'escola per a "activar el canvi" educatiu, i apel·la als centres educatius i a la praxis docent per assolir el canvi social, ampliant la perspectiva performativa (Escola Nova 21, 2017). Degut al focus eminentment metodològic (organitzatiu i didàctic) (Funes, 2016) el programa es regeix per el concepte de **performativitat**; tant dels docents com dels centres. És a dir, que el programa **EN21** basa l'assoliment dels seus objectius del programa en com desenvolupen els docents i els centres les seves pràctiques, i en fins a quin punt hi integren els preceptes per a ser una **escola avançada**. I, en aquest sentit, i en relació estreta a la concepció de **silver bullet** referent al lideratge educatiu, l'**EN21** practica la **NF**.

Per últim, pel que fa al **rol de l'estat** en l'educació, Ball (2012) avisa de que els canvis que es produeixen a nivell narratiu (cultural, social, discursiu) poden acabar calant i canviant la narració del fet educatiu al complet. En aquest sentit, el canvi evident a nivell català és la força adquirida per el sector privat a l'hora de definir les polítiques educatives (Bayo, 2016), i el paper cada cop més de **facilitador** adoptat per la Generalitat. Tanmateix, finalment, el Consorci d'Educació ha participat en el projecte, i d'aquesta manera ha passat a participar proactivament del projecte (Consorci d'Educació de Barceloona, 2016). Encara que, a nivell metodològic, el definidor del procés segueix sent **EN21**.

Cal entrar en més profunditat, emprant metodologies d'etnografia de xarxa per arribar a apreciar les relacions de poder entre els diferents actors participants al projecte **EN21**. Només així es podrà determinar de forma fidedigne la multiplicitat de discursos al interior del programa, el pes de les diferents institucions en la presa de decisions, el rol autèntic de l'administració, i la coherència real entre els objectius socials i els purament metodològics del programa.

8- Consideracions finals:

Durant el procés he adquirit les competències de comprendre referents teòrics, generar propostes innovades a partir camps poc explorats en l'àmbit català, identificar plantejaments

educatius i indagar sobre ells, per veure quines són les implicacions a nivell sistèmic per a l'educació. He treballat la meua competència lingüística en l'àmbit de l'anglès, degut a que gairebé tota la bibliografia es trobava en aquest idioma. En relació al contingut de la carrera, el treball m'ha servit per a fer èmfasi en el fet que els factors contextuais, culturals, socials i econòmics són, molts cops, tant o més influents per a l'educació que els purament didàctics o organitzatius. Personalment crec que he treballat molt, i de forma constant. No sé si el resultat estarà a l'altura del esforç que hi he dedicat; però estic en pau amb mi mateix.

9- Bibliografia i webgrafia:

Bibliografia:

Au, W., i Lubienski, C. (2016). The role of the Gates Foundation and the philanthropic sector in shaping the emerging education market: Lessons from the US on privatization of schools and education governance. A Lubienski, C., Steiner-Khamsi, C. i Verger, A. (Eds.) World Yearbook of Education: The global education industry. Routledge: New York.

Avelar, M. (2016). 'New Philanthropy' And Education Policy: What Is 'New' About It?. Recuperat de: <http://epapers.bham.ac.uk/2134/1/Avelar.pdf>

Aznar, L. (2016). Llums i ombres de l'Escola 21. *Crítico: Periodisme d'investigació*. [online] Recuperat a: <http://www.elcritic.cat/investigacio/llums-i-ombres-de-escola-21-12615>

Ball, S. (2009a). Academies in context: Politics, business and philanthropy and heterarchical governance. *Management in Education*, 23(3), 100-103.

Ball, S. J. (2009b). Beyond Networks? A brief response to 'Which networks matter in education governance?'. *Political Studies*, 57(3), 688-691.

Ball, S. (2010). New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research: the gathering of a perfect storm?. *European Educational Research Journal*, 9(2), 124-137.

Ball, S. (2012a). *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.

Ball, S. J. (2012b). The reluctant state and the beginning of the end of state education. *Journal of educational administration and history*, 44(2), 89-103.

Ball, S. (2016). Following policy: Networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Education Policy*, 31(5), 549-566.

Ball, S., Junemann, C. i Santori, D. (2016). Financial Markets and Investment in Education. A Lubienski, C., Steiner-Khamsi, C. i Verger, A. (Eds.) World Yearbook of Education: The global education industry. Routledge: New York.

Ball, S. i Maguire, M. (1994). Discourses of educational reform in the United Kingdom and the USA and the work of teachers. *Journal of In-Service Education*, 20(1), 5-16.

Ball, S. i Olmedo, A. (2011). Global Social Capitalism: using enterprise to solve the problems of the world. *Citizenship, Social and Economics Education*, 10(2-3), 83-90

Banc Mundial (2016). Taking on Inequality: Poverty and shared prosperity. Recuperat de: <http://www.worldbank.org/en/publication/poverty-and-shared-prosperity>

Baur, L. i Srivastava, P. (2016). New Global Philanthropy and Philanthropic Governance in Education in a Post-2015 World. A Green, A., Mundy, K., Lingard, B. i Verger, A. (Eds.) Handbook of Global Education Policy. Wiley Blackwell: Oxford.

Bayo, C. (2016). L'escola pública en mans de la nova filantropia. *Núvol: el digital de cultura*. Recuperat a: <https://www.nuvol.com/opinio/lescola-publica-catalana-en-mans-de-la-nova-filantropia/>

Berna, J. i Lorenzo, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 16 (3).

Bonal, X. (2016). La clase media y la escuela pública. *El Periódico*. Recuperat a: <http://www.elperiodico.com/es/noticias/opinion/clase-media-escuela-publica-5121693>

Bonal, X., Pagès, M. i Verger, A. (2013). L'agenda de la política educativa: una anàlisi de les opcions de govern. Fundació Jaume Bofill: Barcelona.

Bonal, X., Castejón, A., Castel, J. i Zancajo, A. (2015). Equitat i Resultats Educatius a Catalunya: Una mirada a partir de PISA 2012. Fundació Jaume Bofill: Barcelona.

Brody, E., i Tyler, J. (2010). Respecting foundation and charity autonomy: How public is private philanthropy. *Chi.-Kent L. Rev.*, 85, 571

Carnegie, A. (1906). The gospel of wealth. *The North American Review*, 183(599), 526-537.

Consorci d'Educació de Barcelona. (2016). Xarxes per al canvi: projecte d'innovació pedagògica a Barcelona. Recuperat a: http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/01_sala_de_prensa/DOSSIER_PREMSA_Xarxes_per_al_canvi.pdf

Díez, F. (2014). Homo faber: historia intelectual del trabajo, 1675-1945. Siglo XXI : Madrid.

Diputació de Barcelona (2016). La Diputació de Barcelona, nou promotor del programa Escola Nova 21. [online] Recuperat a: http://www.fbofill.cat/sites/default/files/Nota%20de%20premsa_EscolaNova21_280916.pdf

Eikenberry, A. i Mooney, P. (2006). Towards a critical social theory of philanthropy in an era of governance. *Unpublished manuscript*.

Escola Nova 21 - Aliança per un sistema educatiu avançat. (2017). Escola Nova 21 - Una iniciativa basada en la recerca. [online] Available at: <http://www.escolanova21.cat/basats-en-la-recerca/> [Accedit el 8 Juny 2017].

European Commission (2003). Guidelines for Successful Public-Private Partnerships. Recuperat a: http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/guides/ppp_en.pdf

Flinders, M. i Wood, M. (2014). Depoliticisation, governance and the state. *Policy i Politics*, 42(2), 135-149.

Font, M. i Soteras, C. (2017). La comunitat educativa es queixa de la creixent competitivitat entre escoles públiques. *Betevé*. Recuperat a: <http://beteve.cat/creix-competencia-centres-educatius-publics/>

Funes, J. (2016). Escola Nova 21: una melodia sense acompanyament. *El diari de l'educació*. Recuperat a: <http://diarieducacio.cat/escola-nova-21-una-melodia-que-necessita-acompanyament/>

Gargallo, P. (2016). Molta Innovació, poca inversió. *El Periódico*. Recuperat a: <http://www.elperiodico.cat/ca/noticias/opinio/molta-innovacio-poca-inversio-5454388>

Rodríguez, D. i Valldeoriola, J. (2001). Metodología de la investigación. *Cataluña: Universitat Oberta de Catalunya*. Recuperat a: http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf

Hobsbawm, E. i Polito, A. (2000). Entrevista sobre el siglo XXI. Losada: Barcelona.

Jessop, B. (1998). The rise of governance and the risks of failure: the case of economic development. *International social science journal*, 50(155), 29-45.

Jones, P. (2007). World Bank financing of education: Lending, learning and development. Routledge: New York.

Lingard, B. i Sellar, S. (2016) The changing organizational and global significance of the OECD's Education Work. A Green, A., Mundy, K., Lingard, B. i Verger, A. (Eds.) Handbook of Global Education Policy. Wiley Blackwell: Oxford.

Luengo, J. i Saura, G. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OECD). *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(1), 135-148.

Martínez, N. (2016). La revolució de l'escola del S.XXI. *Diari Ara*. Recuperat a: http://www.ara.cat/societat/revolucio-lescola-del-Segle-XXI_0_1563443699.html

Martínez, N. (2017). Allau de demandes a les escoles innovadores. *Diari ARA*. Recuperat a: http://www.ara.cat/societat/Allau-demanda-escoles-innovadores_0_1757824301.html

Menashy, F. (2016) Private authority or ambiguity? The evolving role of corporations and foundations in the global partnership for education. A Lubienski, C., Steiner-Khamsi, C. i Verger, A. (Eds.) World Yearbook of Education: The global education industry. Routledge: New York.

Menashy, F. i Manion, C. (2016). The Historical Evolution and Current Challenges of the United Nations and Global Education Policy-Making. A Green, A., Mundy, K., Lingard, B. i Verger, A. (Eds.) Handbook of Global Education Policy. Wiley Blackwell: Oxford.

New Philanthropy Capital (2014). 10 Innovations in Global Philanthropy: Concepts worth spreading in the UK. Recuperat de: <http://www.thinknpc.org/publications/10-innovations/>

OCDE. (2005). School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000. OCDE: París. Recuperat a:

<http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/34668095.pdf>

OCDE (2012). Public Governance of Public-Private Partnerships. Recuperat a: <http://www.oecd.org/governance/budgeting/PPP-Recommendation.pdf>

Olmedo, A. (2014). From England with love... ARK, heterarchies and global 'philanthropic governance'. *Journal of Education Policy*, 29(5), 575-597.

Olmedo, A. (2016). Philanthropic governance: Charitable companies, the commercialisation of education and that thing called 'democracy'. A Lubienski, C., Steiner-Khamsi, C. i Verger, A. (Eds.) *World Yearbook of Education: The global education industry*. Routledge: New York.

Orbie, J. i Versluys, H. (2009). The European Union's International Development Policy: Leading and Benevolent?. A Orbie, J. (Ed.) *Europe's global role: external policies of the European Union*. Ashgate Publishing, Ltd: Burlington.

Piketty, T. (2014). *Capital in the 21st Century*. Harvard University Press: London.

Rajan, R. i Zingales, L. (2003). The great reversals: the politics of financial development in the twentieth century. *Journal of financial economics*, 69(1), 5-50.

Reckhow, S. i Snyder, J. (2014). The expanding role of philanthropy in education politics. *Educational Researcher*, 0013189X14536607.

Rhodes, R. (2007). Understanding governance: Ten years on. *Organization studies*, 28(8), 1243-1264.

Rodríguez, C. (2014). La contra-reforma educativa en España: políticas educativas y neoliberales y nuevos modelos de gestión. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (81), 15-30.

Rodríguez, P. (2017). Escola Nova 21 reclama al Parlament que la política afavoreixi els canvis pedagògics. *El diari de l'educació*. Recuperat a: <http://diarieducacio.cat/escola-nova-21-reclama-parlament-que-politica-faciliti-canvis-pedagogics/>

Roubini, N. (2011). The instability of inequality. *Nation of Change*.

Santamaría, G. (2017). Dinamització de les Xarxes Locals Escola Nova 21. *Diputació de Barcelona: premsa i comunicació*. Recuperat a: <http://www.diba.cat/web/sala-de-premsa/-/dinamitzacio-de-les-xarxes-locales-escola-nova-21>

Saura, G. (2015). Think tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 23(1), 101.

Saura, G. (2016a). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 248-264. <file:///C:/Users/HIGGINS/Desktop/8418-23612-1-PB.pdf>

Saura, G. (2016b). Saving the world through neoliberalism: philanthropic policy networks in the context of Spanish education. *Critical Studies in Education*, 1-18.

Schleicher, A. i Zoido, P. (2016). The Policies that Shaped PISA, and the Policies that PISA. A Green, A., Mundy, K., Lingard, B. i Verger, A. (Eds.) Handbook of Global Education Policy. Wiley Blackwell: Oxford.

Síndic de Greuges de Catalunya (2016b). La segregació escolar a Catalunya (II): Condicions d'escolarització. Síndic de Greuges. [online] Recuperat a: http://www.sindic.cat/site/unitFiles/4228/Informe%20segregacio%20escolar_II_condicions_escolaritzacio_ok.pdf

Sintes, E. (2015). Escola a temps complet: Cap a un model d'educació compartida. Fundació Jaume Bofill: Barcelona.

Steiner-Khamsi, G. (2008) The Donor Logic in the Era of Gates, Buffet and Soros. *A Current Issues in Comparative Education*, Vol.10(1/2). Columbia University Press: New York.

Sulek, M. (2010). On the modern meaning of philanthropy. *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, 39(2), 193-212.

Tarabini, A. (2016). Les omissions de la innovació educativa: on queden les desigualtats?. *El diari de l'educació* Recuperat a: <http://diarieducacio.cat/les-omissions-de-la-innovacio-educativa-on-queden-les-desigualtats/>

Tarabini, A. (2017a). Els reptes del canvi educatiu: reflexions al voltant de l'Escola Nova 21 i Xarxes pel Canvi. *Treball: Revista de reflexió crítica política d'esquerres, ecologista i feminista*. Recuperat a: <http://revistatreball.cat/els-reptes-del-canvi-educatiu-reflexions-al-voltant-descola-nova-21-i-xarxes-pel-canvi/>

Tarabini, A. (2017b). Innovación educativa: qué, por qué y cómo. *El diario de la educación*. Recuperat a: <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/01/10/innovacion-educativa-que-por-que-y-como/>

UNESCO (2000). UNESCO-Private Sector Partnerships: Making a Difference. Recuperat a: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001483/148376e.pdf>

UNESCO (2015) La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>

Villadsen, K. (2007). The Emergence of Neo-Philanthropy' A New Discursive Space in Welfare Policy?. *Acta Sociologica*, 50(3), 309-323.

Weber, M. (2009). La objetividad del conocimiento en la ciencia social y en la política social. Alianza Editorial: Madrid.

Wilensky, H. (1974). The welfare state and equality: Structural and ideological roots of public expenditures. Univ of California Press: Los Angeles.

Webgrafia:

Assignament públic de Vallory:

http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/AppJava/notapremsavw/276370/ca/govern-nomena-

eduard-vallory-responsable-programa-formacio-permanent-desenvolupament-professional-mestres.do

Bio d'Eduard Vallory: <http://eduardvallory.blogspot.com.es/>

Bio d'Eduard Vallory: <http://educaciodemacat.cat/qui-es-qui/innovador/eduard-vallory-subira>

CV d'Eduard Vallory: <https://www.linkedin.com/in/evallory/?ppe=1>

CV de Marta Pujadó: <https://www.linkedin.com/in/martapujado/>

Entrevista d'Eduard Vallory al Diari ARA: http://www.ara.cat/videos/entrevistes/Entrevista-Carles-Capdevila-Eduard-Vallory_3_1595270464.html

Portal del projecte Escola nova 21 al web d'eduCaixa: <https://www.educaixa.com/ca/-/escola-nova-21>

Web del consorci d'educació de Barcelona: http://www.edubcn.cat/ca/suport_educatiu/recursos/plans_programes/xarxes_per_al_canvi

Annexes:

Annexes 1: Xarxes de polítiques 2005

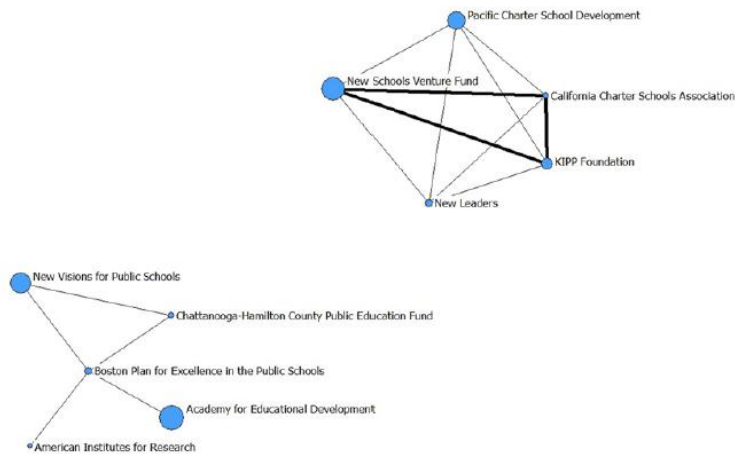


Figura 1: Xarxes filantròpiques de polítiques identificades l’any 2005. Font: Reckhow i Snyder (2014:7).

Annexes 2: Xarxa de polítiques 2010

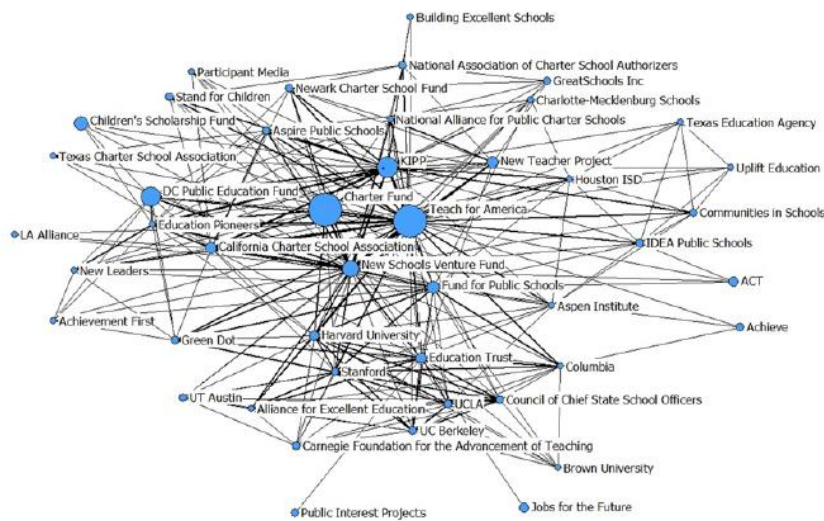


Figura 2: Xarxes filantròpiques de polítiques identificades l’any 2010. Font: Reckhow i Snyder (2014:7).

Annex 3: Rúbrica d’anàlisi de l’estudi de cas.

Pràctiques	Variables	Identificadors
Mobilitats de polítiques	<i>silver bullets</i>	Focus en “descontextualització” de les propostes
	<i>boundary spanners</i>	Professionals dinamitzadors de xarxa amb capital de xarxa acumulat en sector públic i privat
Creació de discurs	Neutralitat	Afirmació de les propostes en base a “evidències”
		Presumpció de neutralitat ideològica en el discurs

	Crítica al sector públic	Crítica metodològica de l'educació pública
	Figura del líder transformacionals	Focus en solucions performatives
		Focus en la figura docent com a líder transformatiu
Creació de xarxes	Agrupació coordinada	Agrupació de diversos actors amb acció coordinada
		Promoció de propostes a través de xarxes amb objectius comuns
Rol de l'estat	Canvis en la lògica dels rols	Impuls de la innovació per part del sector privat
		Manca d'iniciativa de l'administració per a l'impuls de polítiques educatives
		Administració com a "monitortzador" de la reforma educativa

Taula 2. Rúbrica per a anàlisi documental qualitatiu per a l'estudi de cas de **EN21**. Elaboració pròpia.